



Ano 9, Vol XVIII, Número 2, Jul-Dez, 2016, Pág. 8-31.

TRABALHO COLABORATIVO TRANSDISCIPLINAR NO APOIO À INCLUSÃO: UM ESTUDO DE CASO NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

TRANSDISCIPLINARY COLLABORATIVE WORK IN SUPPORT FOR INCLUSION: A CASE STUDY IN CHILDHOOD EDUCATION

Sara Barros Araújo

(Instituto Politécnico do Porto e Associação Criança)

Júlia Oliveira-Formosinho

(Universidade Católica Portuguesa e Associação Criança)

Resumo: O presente artigo dedica-se à descrição e análise de um estudo de caso de inclusão de uma criança com incapacidade e outras características idiossincráticas com forte potencial de risco, numa sala de Educação de Infância. Parte, do ponto de vista teórico e metodológico, da assunção do trabalho colaborativo transdisciplinar como sustentáculo do processo de inclusão. Após descrição do processo de intervenção, com realce para a organização e preparação da equipa, intervenção ao nível da integração social, desenvolvimento da linguagem, autonomia e iniciativa da criança, destacam-se os efeitos da intervenção nos seus processos de aprendizagem e desenvolvimento. Sublinham-se as vantagens de uma abordagem colaborativa transdisciplinar no apoio à inclusão, enquanto base para uma intervenção integrada, plurifacetada e ecologicamente sustentada.

Palavras-chave: Inclusão; colaboração; transdisciplinaridade; Educação de Infância

Abstract: This article intends to describe and analyse a case study of inclusion of a child with disabilities and other idiosyncratic characteristics with strong potential for risk, in an Early Childhood Education context. From a theoretical and methodological stance, it departs from the assumption of transdisciplinary collaborative work as a sustainer of the inclusion process. After the description of the intervention process, with an emphasis on the organization and preparation of the team, intervention at the level of the child's social integration, language, autonomy and initiative, the effects of the intervention on the child's learning and development are highlighted. The authors stress the advantages of a transdisciplinary collaborative approach in the support of inclusion, as a basis for an integrated, multifaceted and ecologically sustained intervention.

Keywords: Inclusion; collaboration; transdisciplinarity; Early Childhood Education

Introdução

A inclusão de crianças com necessidades especiais em contextos de Educação de Infância é reconhecida enquanto desafio de relevo para os profissionais a trabalhar na área, tendo em conta, entre outros fatores, a grande amplitude de condições passíveis de estarem presentes, uma formação que é frequentemente apontada como lacunar ou desajustada, bem como o confronto assíduo com a escassez ou esvaziamento de recursos. Por seu turno, as crianças com necessidades especiais e respetivas famílias

enfrentam com regularidade várias barreiras, dentre as quais se poderão destacar a legislação e políticas inadequadas, atitudes negativas, impossibilidade de acesso ou desadequação de serviços (World Health Organization/ UNICEF, 2012).

Os estudos com um foco na inclusão de crianças em contextos de Educação de Infância são raros (Borges, 2015; Oliveira-Formosinho & Araújo, 2011), apesar da relevância de que se poderão revestir na compreensão dos seus contornos processuais. Algumas destas iniciativas têm revelado os benefícios de intervenções atempadas e intencionais nos processos adaptativos e de desenvolvimento das crianças (Booth & Kelly, 2002; Borges, 2015; Oliveira-Formosinho & Araújo, 2002; Stahmer & Carter, 2005). Nos casos particulares em que a condição da criança inclui o desfiguramento facial, como no caso em análise, as dificuldades ao nível da inclusão parecem ser de particular magnitude. De facto, algumas revisões da literatura têm salientado que estas crianças estariam mais sujeitas a experiências sociais negativas, designadamente ao evitamento (Masnari, Schiestl, Weibel, Wuttke & Landolt, 2013; Nabors, Lehmkuhl & Warm, 2004), à estigmatização e a práticas de *bullying* por parte dos pares (Nabors, Lehmkuhl & Warm, 2004). Concomitantemente, existe alguma evidência de que estas crianças revelam maior insatisfação com a sua imagem corporal (Feragen & Borge, 2010) e de que a sua condição física, aliada a um conjunto de experiências sociais detrimenais, parece ter um impacto negativo ao nível do seu funcionamento psicológico (Feragen & Borge, 2010), ajustamento e qualidade de vida (Masnari, Schiestl, Weibel, Wuttke & Landolt, 2013), prolongando-se o risco de desenvolvimento de problemas psicológicos à adolescência e idade adulta (Feragen & Borge, 2010; Nabors, Lehmkuhl & Warm, 2004).

Identificar estes contornos complexos implica o reconhecimento do imperativo de resposta a direitos e necessidades destas crianças. Neste particular, a Convenção sobre os Direitos das Crianças, da Organização das Nações Unidas (ONU) (1989) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência/ Incapacidade (ONU, 2006), bem como um conjunto vasto de legislações nacionais, colocam em plano de destaque os direitos fundamentais das crianças com incapacidade, designadamente à educação, saúde, nutrição, inclusão social e proteção da violência, abuso e negligência. Os programas e serviços de Educação de Infância, dirigidos ao atendimento a crianças num período crítico do ciclo vital, deverão constituir espaços relevantes de salvaguarda de direitos das crianças com incapacidade ao nível do bem-estar, desenvolvimento e aprendizagem. Em Portugal, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016), na sua edição revista e atualizada, adiantam, enquanto fundamento do trabalho de um/a educador/a de infância, a exigência de resposta a todas as crianças, independentemente, entre outras, da sua nacionalidade, língua materna, cultura, religião, etnia, orientação sexual de membro da família, das suas diferenças a nível cognitivo, motor ou sensorial. O documento enfatiza a necessidade de construção de um ambiente inclusivo e valorizador da diversidade, em que a pedagogia diferenciada é centralmente reconhecida. Especifica, no âmbito desta perspetiva inclusiva, a necessidade de garantir o acolhimento e respeito por todos os atores (crianças, famílias e profissionais), o trabalho colaborativo entre profissionais, as parcerias com as famílias, as ligações à comunidade e a rentabilização dos seus recursos.

O presente artigo dedica-se à apresentação de um estudo de caso de uma criança com incapacidade e características pessoais que tornaram o processo inclusivo num desafio aos recursos da equipa de trabalho envolvida. Esta apresentação assume a relevância, plasmada nas recomendações do *World Report on Disability* (2011), de recolher evidência acerca daquilo que se revela eficaz – incluindo a disseminação de boas práticas – na promoção e apoio a crianças com incapacidade, como acreditamos ser o trabalho de intervenção aqui relatado.

A inclusão de crianças em contexto de Educação de Infância: a relevância do trabalho colaborativo transdisciplinar

A literatura tem vindo a realçar a competência precoce da criança no reconhecimento de diferenças de base étnica, social e cultural (Oliveira-Formosinho, 2001). Evidências sugerem que, pelos dois anos, as crianças começam a notar diferenças ao nível da aparência física e que, pelos três anos, demonstram consciência relativamente a diferenças raciais e de género (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2011). Estes e outros dados aliam-se na constatação de que as perceções e atitudes relativamente à diversidade têm uma génese precoce e de que os sistemas ecológicos em que as crianças vivem detêm uma influência relevante nesse processo. Apesar desta constatação, tem surgido evidência empírica de que muitos/as educadores/as de infância se relacionam de forma diferente com crianças de diferentes etnias, lidam de forma diferente com rapazes e raparigas (Bornstein & Hahn, 2007; MacNaughton 1997), possuem expectativas diferentes relativamente às crianças com base no seu meio de proveniência social (Vandenbroeck, 1999) ou com base na existência de Necessidades Educativas Especiais (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2002). Lim e A'Ole-Boune (2005) sugerem que os profissionais a trabalhar na Educação de Infância não se

encontram suficientemente preparados para o trabalho com crianças com características e necessidades diversas e que poderão recorrer à cultura e valores dominantes enquanto orientadores das suas práticas, percebendo-os como universais.

Constata-se, pois, que a inclusão de crianças com necessidades especiais representa um desafio às competências profissionais dos/as educadores/as de infância, no sentido de cabalmente responderem às necessidades, interesses, disposições e direitos daquelas (Araújo & Andrade, 2008; Oliveira-Formosinho & Araújo, 2002). Na ótica de Correia (2016), os processos de intervenção junto destas crianças devem apoiar-se num paradigma cuja finalidade seja o atendimento à diversidade, guiados pelo princípio da colaboração e desenvolvidos por equipas interdisciplinares, nas suas diferentes fases (elaboração, implementação e monitorização).

No caso em análise, o princípio da colaboração revelou-se um sustentador relevante, com um enraizamento particularmente notório na proposta de Hargreaves (1995, 1998; Hargreaves & Fullan, 2013). De acordo com este autor, o princípio da colaboração é central para a mudança e inovação educacional, através do desenvolvimento profissional e organizacional. É concebido, nesta linha, como um princípio integrado para planear, agir, refletir, intervir, desenvolver e investigar. De acordo com o autor, os processos de colaboração poderão auxiliar os profissionais a lidar com a imprevisibilidade e gravidade de inúmeras situações que se colocam ao professor. A colaboração permitirá, pela partilha da vulnerabilidade que a situação complexa coloca e a obtenção de suporte moral para agir, um aumento da eficácia pessoal pela construção da eficácia da equipa, bem como uma redução do stresse e da pressão que advém da intensificação das expectativas em torno do profissional. Hargreaves (1995, 1998) também salienta, neste apartado, a importância da

sincronização de perspectivas acerca do tempo necessário para levar a cabo uma tarefa, projeto ou intervenção, contribuindo para reduzir o choque que vem do estabelecimento de metas irrealizáveis. A colaboração permite, então, a construção de certezas situadas (dirige-se ao contexto e ao problema), desenvolvendo, desta forma, a autoconfiança profissional e criando segurança na situação. A colaboração permite, ainda, assertividade profissional, fomentada pelo desafio coletivo a recursos paralisados e serviços altamente burocratizados, em detrimento das dificuldades do seu confronto no isolamento. Finalmente, a colaboração cria também respostas organizacionais, uma vez que o conhecimento construído coletivamente se consubstancia como uma fonte de mudança organizacional e de inovação. Mais recentemente, Hargreaves e Fullan (2013) propõem a abordagem de *capital profissional* que resulta da combinação interativa e multiplicativa do capital humano (o talento individual), do capital decisional (a sabedoria e mestria cultivadas ao longo de vários anos para tomar decisões razoáveis que envolvem os aprendizes) e do capital social (o poder colaborativo do grupo). O capital social compreende aspetos nucleares como a confiança, colaboração, responsabilidade coletiva, assistência mútua, linguagem comum, existência de comunidades de aprendizagem profissional robustas e de redes profissionais.

Com base nesta proposta de Andy Hargreaves, a Associação Criança¹, instituição responsável pelo processo de intervenção e investigação relatado neste artigo, concebe o trabalho colaborativo enquadrado pelo humanismo e pelo civismo, no âmbito de uma vivência quotidiana da democracia (Oliveira-Formosinho &

¹ A Associação Criança foi criada em 1996 com o objetivo de apoiar contextos de Educação Infantil para o desenvolvimento da qualidade educativa. Esta associação vive do trabalho voluntário, cívico e colaborativo de professores do ensino superior, educadores de infância, formadores e investigadores. É apoiada pela Fundação Aga Khan desde o seu início. Ao longo dos anos, foi desenvolvendo e testando uma perspectiva educativa, a Pedagogia-em-Participação, uma abordagem holística no domínio da aprendizagem das crianças e dos adultos, da investigação e da intervenção pedagógica (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

Formosinho, 2013). Os processos colaborativos baseiam-se, nesta perspectiva, na convivência de dois conceitos: a diferenciação e a partilha. Assim, requerem-se saberes e competências diferenciados, não se recusando o contributo de saberes específicos. A importância da diferenciação de papéis e funções também é assumida, pois que é da valorização de saberes, papéis e funções diferenciadas que se pode construir a eficácia na resposta à situação problemática. A especificidade de conhecimentos e práticas encontra-se intimamente relacionada com a partilha de objetivos, decisões e responsabilidades no seio de uma rede transdisciplinar que apela à abertura e respeito mútuo entre todos os elementos, à igualdade relacional e à participação voluntária. Como argumentam Harbin, McWilliam e Gallagher (2000), o repensar das fronteiras disciplinares na entrega de serviços a crianças com necessidades educativas especiais tem sido considerado um processo fundamental, sendo que a coordenação de tarefas e papéis no seio de uma equipa de trabalho é reconhecida como condição *sine qua non* para uma provisão adequada de serviços a estas crianças e às suas famílias. Na mesma direção surgem os resultados da revisão realizada por Hong e Shaffer (2015) que reconhecem as equipas transdisciplinares enquanto prática recomendada no domínio dos serviços de educação especial nos primeiros anos de vida. Salientam, citando Horn e Jones (2005), que a eficácia destas equipas dependerá da existência de determinadas condições, a saber: (i) apoio administrativo e logístico; (ii) comunicação; (iii) partilha de visão, objetivos e autoria; (iv) clareza de papéis; (v) individualidade dos membros da equipa; e, (vi) estratégias de desenvolvimento da equipa (*team building*). Também a revisão de Hernandez (2013) salienta as vantagens da colaboração no âmbito de equipas transdisciplinares na integração de serviços a crianças com necessidades especiais, enfatizando, sobretudo, o envolvimento dos membros da equipa numa estrutura de

poder colaborativa e coletiva que valoriza a participação parental, as metodologias de intervenção transdisciplinares e a responsabilidade partilhada.

O presente artigo visa apresentar um estudo de caso de concretização desta visão da Associação Criança no apoio a uma criança com necessidades particularmente exigentes. São objetivos deste estudo: (i) Descrever e analisar o processo de intervenção desenvolvido ao longo de quatro anos, sustentado numa lógica de trabalho colaborativo transdisciplinar; e, (ii) Analisar os efeitos da intervenção realizada em áreas centrais da aprendizagem e desenvolvimento da criança.

Metodologia

A opção metodológica por um estudo de caso único, intrínseco (Stake, 2009), associou-se ao interesse particular num caso concreto e à motivação para a construção de conhecimento a partir dele. De facto, segundo Stake (1999), o estudo de caso é o estudo da particularidade e da complexidade de um caso singular, para compreender a sua atividade em circunstâncias relevantes. No entender de Pérez (2004), os fundamentos do estudo de caso são a análise de um caso concreto, a sua compreensão e conceptualização. A autora reforça a importância da análise de uma situação concreta singular, autêntica na sua complexidade real, dependendo desta autenticidade a validade e carácter probatório de tal estudo.

Participantes

O conjunto de participantes deste estudo corresponde aos atores centrais do *caso*, designadamente a criança com necessidades especiais, os elementos que asseguraram centralmente a intervenção (educadora de infância, educadora dos apoios

educativos, psicóloga), a mãe da criança e o grupo de crianças que frequentavam a sala de educação pré-escolar onde decorreu a intervenção aqui relatada.

Métodos e técnicas de recolha de dados

Neste estudo, foi utilizado um conjunto amplo de métodos e técnicas, com destaque para a observação e registo de notas de campo por parte das profissionais diretamente implicadas (docentes e psicóloga). No caso das educadoras de infância, é de salientar a relevância do registo sistemático de incidentes críticos. A recolha de dados foi também efetuada através de entrevistas, análise de produções da criança (desenhos, pinturas, esculturas, textos), de fotografias e gravações vídeo. Foi também utilizado o *Child Observation Record* (COR; High-Scope Educational Research Foundation, 1989), um instrumento de observação da criança em idade pré-escolar composto por seis dimensões: (i) Iniciativa; (ii) Relações sociais; (iii) Representação criativa; (iv) Música e movimento; (v) Linguagem e competência de leitura e escrita; e, (vi) Lógica e matemática. Os indicadores são avaliados, em cada uma destas dimensões, numa escala *Likert* de cinco pontos. Em termos procedimentais, o COR foi utilizado no início da intervenção (linha de base) e, posteriormente, em dois momentos em cada ano de intervenção (numa fase intermédia e no final do ano letivo), com propósitos de monitorização do processo.

Descrição e análise do processo de intervenção desenvolvido

Antecedentes da criança e da família

A Mariana² tinha três anos quando integrou o grupo de crianças da sala de educação pré-escolar, sendo a segunda filha de um jovem casal a residir numa zona de fortes

² Por razões éticas, o nome da criança foi alterado.

carências económicas e culturais, no norte de Portugal. Tratava-se de uma família que lidava diariamente com problemas financeiros, conflitos familiares e sinais de perturbação mental parental. Os pais da Mariana eram oriundos de famílias caracterizadas por um elevado grau de desorganização, onde pontuavam os maus-tratos físicos e psicológicos, a doença mental parental e o alcoolismo.

Após um trajeto desenvolvimental regular nos primeiros meses, um acontecimento interrompe esta regularidade pelo oitavo mês de vida da Mariana, que é vítima de um incêndio de grandes proporções que ocorre na casa da família. A criança entra em estado comatoso, sendo que a extensão e gravidade das queimaduras levaram a equipa médica a informar a família da ausência de possibilidades de sobrevivência. Todavia, Mariana contrariou os prognósticos médicos e, após sobreviver às críticas primeiras semanas, foi transferida e permaneceu ao longo de nove meses num hospital especializado no tratamento e recuperação de queimaduras graves. Durante sete meses deste período, a Mariana permaneceu isolada (com contactos restritos a elementos da equipa médica e de enfermagem), ventilada, imobilizada e altamente medicada. Ao longo deste período, foi submetida a várias cirurgias plásticas e reconstrutivas.

Quando iniciou a frequência da educação pré-escolar, a Mariana era considerada pela equipa médico-cirúrgica que a acompanhava o caso mais grave de queimaduras em crianças, em Portugal. As sequelas do incidente que a vitimizara eram visíveis, sobretudo, na ausência de parte substancial dos membros superiores, no grave desfiguramento facial e corporal e na ausência quase total de cabelo.

Organização e preparação da equipa educativa

Numa fase inicial do processo procedeu-se à organização de uma equipa de trabalho transdisciplinar composta por três elementos nucleares: a educadora de infância, a educadora do ensino especial e uma psicóloga da Associação Criança, que recebia apoio direto de outros profissionais ligados a esta associação, nomeadamente da coordenadora do projeto global de intervenção e investigação. A equipa nuclear era a responsável por entabular diálogos com outros profissionais e serviços, designadamente, a equipa médico-cirúrgica, fisioterapeuta, cabeleireira ou serviços locais da Segurança Social. À equipa nuclear juntou-se também, ao longo do período de intervenção, a mãe da criança.

Foram estabelecidas reuniões de trabalho (semanais, num primeiro momento, e quinzenais, num segundo momento da intervenção) e objetivos que permitissem conferir direção a estes encontros. Mais especificamente, definiram-se enquanto prioridades: (i) a criação de um espaço de partilha de conhecimentos e experiências; (ii) a organização de linhas de intervenção favorecedoras da intencionalidade, continuidade e congruência de ações nos principais contextos de vida da criança (jardim de infância e família); e, (iii) a monitorização contínua do processo de intervenção, identificando necessidades, ganhos e perdas. Estas linhas de orientação coadunavam-se com as necessidades percebidas neste caso concreto, bem como com a filosofia da Associação Criança relativamente ao empoderamento dos profissionais. Assim, tornava-se também objetivo da intervenção que a resposta não se cingisse unicamente a este caso concreto, mas que as aprendizagens inerentes a este processo permitissem capacitar os profissionais da equipa, de forma que se sentissem mais preparados e competentes no atendimento a outros casos críticos.

Avaliação interdisciplinar inicial

De acordo com Wolfendale (2000, p. 4), *nos anos da infância, a intervenção no domínio das necessidades educativas especiais é intencional e concebida no sentido de estabelecer uma associação o mais estreita possível entre as necessidades identificadas da criança e a provisão ou recursos que responderão a tais necessidades e que melhor facilitarão a aprendizagem e o desenvolvimento*. Partindo desta ideia, procedeu-se a uma avaliação inicial das circunstâncias inerentes a este caso. Esta avaliação foi conduzida, primordialmente, pela equipa nuclear responsável pela intervenção em articulação com a família da criança e com a equipa médica. Ao nível da criança, e recorrendo a documentação existente (designadamente, relatórios médicos) e a uma observação rigorosa e contínua, foi possível verificar: (i) a inexistência de danos neurológicos (uma suspeita inicial); (ii) a inexistência de linguagem ao nível expressivo; (iii) a necessidade de uma atenção especial à integração social; e, (iv) a necessidade de traçar ligações entre os principais contextos de vida da criança. Ao nível da família também foram verificadas necessidades: (i) garantir suporte emocional; e, (ii) rever e reajustar práticas parentais no concernente à educação e cuidados à Mariana. Finalmente, ao nível da comunidade mais alargada foram localizadas: (i) sérias resistências por parte das famílias face à colocação da criança no jardim de infância; e, (ii) necessidade de um trabalho concertado entre vários profissionais (exs.: equipa médico-cirúrgica, serviços da Segurança Social).

Integração social da criança

Tendo em conta que, na infância, relações funcionais entre pares são concebidas como indicadores de competência atual e futura e, inversamente, que a rejeição por

parte de pares é preditora de problemas psicológicos e comportamentais na idade adulta, tornou-se clara, desde o início, a importância crucial da integração social da criança para o seu bem-estar, aprendizagem e desenvolvimento. Estas questões colocavam-se com particular acuidade neste caso, em que a probabilidade de rejeição e/ou negligência era muito forte. Neste particular, é de salientar que, inicialmente, a notícia de que a Mariana iria integrar o grupo de crianças daquela sala de jardim de infância fora recebida com muita apreensão e comentários negativos por parte de vários pais. Em termos genéricos, estas reservas estavam associadas a uma preocupação central: os pais temiam que o contacto direto com a Mariana “traumatizasse” os seus filhos e filhas.

As reuniões com os pais foram consideradas momentos privilegiados para clarificar dúvidas, demonstrar empatia e abertura perante as ansiedades parentais e para enfatizar o seu importante papel como modelos centrais para os filhos. A equipa também demonstrou disponibilidade de tempo e recursos, caso alguma das crianças ou algum dos pais necessitasse de maior apoio, um aspeto particularmente crítico na mudança de atitudes por parte de alguns pais mais resistentes. O primeiro dia da Mariana na sala de jardim de infância foi uma prova inequívoca e o primeiro resultado visível do trabalho concertado de preparação da sua entrada neste novo microssistema. Relativamente à Mariana, esta não revelou qualquer inibição exploratória, circulando com à vontade pela sala e experimentando vários materiais (legos, revistas). Relativamente às outras crianças, foram registadas reações muito positivas, aliando uma natural curiosidade inicial a comportamentos de ajuda e demonstrações de disponibilidade e simpatia por parte de todas. Estas reações encontraram paralelo nos comportamentos dos pais, caracterizados por atitudes e ações positivas. Nos primeiros meses do ano letivo, a alegria e energia da Mariana, juntamente com o apoio constante

da equipa da sala, garantiram uma integração social positiva, visível nas atitudes de partilha, cooperação, apoio e proteção das crianças ao longo do dia. A educadora revelou, a este propósito, que a Mariana *ganhou o coração das crianças*; estas, por seu turno, diziam que tinham *uma amiga especial*. Nos últimos três meses deste primeiro ano letivo, ocorreu uma mudança relativamente à qualidade das relações estabelecidas com a Mariana. Paulatinamente, esta deixou de constituir a figura central da sala e começou a ser percebida como tendo direitos e deveres, à semelhança das restantes crianças. Esta evolução foi vista de forma bastante positiva pela equipa. As crianças foram capazes de conciliar uma contínua atitude de ajuda e cooperação, com a assunção de direitos e deveres, numa vivência efetiva de cidadania. Em cada novo ano letivo, este processo de integração social era reativado, uma vez que novas crianças e novas famílias iniciavam a sua interação diária com a Mariana, trazendo consigo, também, novas preocupações e exigências.

Intervenção na área da linguagem

A linguagem constituía a área desenvolvimental em que as dificuldades da Mariana eram mais notórias e profundas. A criança limitava-se à produção de sons sem qualquer significado associado aos mesmos, à repetição de palavras sem intencionalidade e à utilização de gestos para indicar uma intenção.

É de salientar que, desde o início, o processo de intervenção na área da linguagem foi altamente facilitado pelo facto de a sala integrar o Projecto Infância, desenvolvendo um trabalho aprofundado em torno da literacia (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2001), visível na existência de um contexto físico e motivacional congruente com os objetivos traçados em termos de intervenção nesta área específica: (i) alargar o

vocabulário da criança ao nível expressivo e compreensivo; (ii) promover a funcionalidade e intencionalidade do vocabulário adquirido; e, (iii) motivar a criança para a linguagem escrita. A intervenção incluiu, numa fase inicial, a familiarização com um conjunto de materiais e atividades extremamente relevantes do ponto de vista linguístico e literário. Assim, a Mariana teve oportunidade de explorar suportes escritos diversificados (livros, revistas dicionários, etc.), experimentar a máquina de escrever e o computador, observar várias pessoas a comunicar, verbalmente ou por escrito. Nesta altura, havia uma grande preocupação em que a comunicação verbal com a Mariana fosse muito explícita, incluindo descrições claras de atividades e/ou materiais, no sentido de fomentar a compreensão e integração de vocabulário relevante.

Outras estratégias foram levadas à prática, nomeadamente o uso mais frequente de canções, rimas e lengalengas, bem como a leitura de histórias. Neste âmbito, também se traçaram ligações ao ambiente familiar, sendo a mãe encorajada a ler histórias aos filhos. Para o efeito, a mãe requisitava livros da biblioteca do jardim de infância, bem como da biblioteca municipal, da qual se tornou sócia por incentivo da educadora responsável pela sala. A mãe foi também convidada a ler histórias para as crianças no jardim de infância, circunstância com repercussões muito positivas no bem-estar da Mariana. As visitas à biblioteca municipal também se tornaram uma parte importante desta intervenção, constituindo, já anteriormente, uma atividade regular desta sala. Aqui, conjuntamente com crianças e professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, várias atividades eram desenvolvidas, como dramatizações, leitura e declamação de poemas, conto e leitura de histórias ou exploração de lengalengas.

Promoção da iniciativa e autonomia da criança

Novamente, a organização espaço-material da sala frequentada pela Mariana refletia princípios construtivistas inerentes às perspectivas pedagógicas que influenciavam o trabalho da educadora de infância, o que se revelou um facilitador da iniciativa e autonomia da criança. Para além dos efeitos positivos das opções organizativas da educadora de infância, a intervenção focou-se, a partir de determinado momento, na co-construção de alternativas de ação, no sentido de promover junto da Mariana formas positivas e adaptativas de lidar com as suas limitações físicas. De facto, a criança começou a defrontar-se com a impossibilidade de realizar algumas tarefas devido à ausência de parte substancial dos membros superiores. Estes constrangimentos ao nível do desempenho colidiram com a sua crescente autonomia e a sua motivação intrínseca para o envolvimento nas atividades desenvolvidas. Face a estes obstáculos percebidos, a Mariana começou a reagir negativamente, demonstrando raiva e frustração face às suas limitações. Nesta altura, a intervenção centrou-se na criação de novas possibilidades do ponto de vista do envolvimento da criança nas atividades. Este trabalho diário no sentido da co-construção de alternativas ao nível da decisão e ação gerou progressivamente formas mais funcionais de lidar com a adversidade neste contexto. Assim, aos comportamentos autónomos da criança adicionaram-se atitudes de procura ativa de ajuda dirigida aos adultos da equipa educativa, crianças e pais, em situações em que surgia a impossibilidade de as realizar autonomamente. Do ponto de vista emocional, a intervenção intencional nesta área pareceu ter repercussões positivas na criança ao nível da auto-estima, perceções de auto-eficácia e sentido de competência pessoal.

Efeitos da intervenção em áreas centrais da aprendizagem e desenvolvimento da criança

O conjunto de dados recolhidos ao longo de quatro anos de intervenção permitiram, através de processos de triangulação de dados e triangulação metodológica (Rodríguez, Gil & García, 1999), analisar os efeitos do processo de intervenção na experiência da criança em contexto de Educação de Infância. Em termos ilustrativos, apresentam-se, na tabela 1, os resultados recolhidos através do COR e que permitem verificar a evolução positiva da Mariana em cada uma das categorias que compõem este instrumento pedagógico de observação:

Tabela 1: Resultados no COR ao longo dos quatro anos de intervenção

Categorias do COR	Linha de base	Final 1.º ano	Final 2.º ano	Final 3.º ano	Final 4.º ano	Resultado máximo possível
Iniciativa	7	11	19	20	20	20
Relações sociais	16	21	22	24	25	25
Representação criativa	6	9	12	14	15	15
Música e movimento	4	13	17	19	20	20
Linguagem e competência de leitura e escrita	6	13	22	23	28	30
Lógica e matemática	8	17	27	35,5	40	40

Estes resultados parecem evidenciar estar perante um caso de inclusão bem-sucedida de uma criança com necessidades educativas especiais, características idiossincráticas e sociofamiliares bastante específicas e exigentes. De forma mais ampla, a documentação densa deste percurso permitiu compreender a efetivação do direito de participação da

Mariana a diferentes níveis na sala de atividades: o direito à participação através do respeito pelos seus interesses e preferências, do respeito e valorização das suas competências, da expressão da iniciativa, da partilha de experiências, da conquista do bem-estar e da auto-estima (Araújo & Andrade, 2008; Oliveira-Formosinho & Araújo, 2002).

Intrinsecamente associados aos efeitos positivos na trajetória vital da Mariana estão os benefícios das restantes crianças decorrentes da sua interação diária com ela. Os dados recolhidos, designadamente através das notas de campo da educadora de infância, são elucidativos quanto às atitudes das crianças ao nível da cooperação, entreajuda, empatia, respeito mútuo e aceitação de diferenças individuais, valores fundamentais a uma vivência plena da cidadania.

Considerações finais

O presente artigo dedicou-se à análise de um estudo de caso com contornos que o tornaram particularmente desafiante às competências profissionais de uma equipa. Através de uma intervenção plurifacetada, ecologicamente sustentada e sistemática, esta equipa procurou minorar os efeitos de condições e circunstâncias que se poderiam revelar radicalmente castradoras dos processos de educação e desenvolvimento desta criança. De facto, não raras vezes, os sistemas educativos, sociais e de saúde parecem tornar-se estáticos face à diversidade de necessidades das crianças com necessidades especiais, transformando-as em vítimas pela incapacidade ou indisponibilidade para atender às suas idiossincrasias. Neste caso, a intervenção dirigiu-se, em simultâneo, à criação de novos recursos para lidar com as particularidades da Mariana e à dinamização de recursos que, embora existindo do ponto de vista formal, se revelam

ineficazes pela burocratização e paralisação a que estão sujeitos e a que sujeitam. À esterilidade destas circunstâncias contrapôs-se, neste caso, o trabalho colaborativo transdisciplinar como mecanismo inalienável de apoio à inclusão desta criança, com benefícios ampliados às restantes crianças do grupo e ao empoderamento da pequena comunidade de profissionais que sustentou a intervenção.

Referências bibliográficas

- Araújo, S. B., & Andrade, F. F. (2008). Da participação convencionada à participação efectiva: Um estudo de caso alicerçado na escuta da criança em contexto de Educação de Infância. In J. Oliveira-Formosinho (Coord.), *A escola vista pelas crianças* (pp. 95-116). Porto: Porto Editora.
- Booth, C., & Kelly, J. (2002). Child care effects on the development of toddlers with special needs. *Early Childhood Research Quarterly*, 17(2), 171–96.
[doi:10.1016/S0885-2006\(02\)00144-8](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(02)00144-8)
- Borges, J. B. (2015). *A expansão sistematizada de oportunidades de escolha como estratégia de suporte à participação*. Tese de Mestrado em Educação Especial: Multideficiência e Problemas de Cognição. Porto: Politécnico do Porto.
- Bornstein, M.H., & C.-S. Hahn (2007). Infant childcare settings and the development of gender specific adaptive behaviours. *Early Child Development and Care*, 177(1), 15–41. [doi:10.1080/03004430500317192](https://doi.org/10.1080/03004430500317192)
- Correia, L. M. (2016). Um modelo educacional para alunos com necessidades especiais. *Diversidades*, 48, 7-12.

- Feragen, K. B., & Borge, A. I. H. (2010). Peer harassment and satisfaction with appearance in children with and without a facial difference. *Body Image*, 7(2), 97-105. [doi:10.1016/j.bodyim.2009.12.001](https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2009.12.001)
- Harbin, G. L., McWilliam, R. A., & Gallagher, J. J. (2000). Services for young children with disabilities and their families. In J. P. Shonkoff & S. J. Meisels (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (pp. 387-415) (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hargreaves, A. (1995). Beyond collaboration: Critical teacher development in the postmodern age. In J. Smith (Ed.), *Critical discourses on teacher development* (pp. 149-179). London: Cassell.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempo de mudança: O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: McGraw Hill.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2013). The power of professional capital. *JSD*, 34(3), 36-39. Retirado de: <http://www.michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2013/08/JSD-Power-of-Professional-Capital.pdf>
- Hernandez, S. J. (2013). Collaboration in special education: Its history, evolution, and critical factors necessary for successful implementation. *US-China Education Review B*, 3(6), 480-498.
- High/Scope Educational Research Foundation (1989). *Child Observation Record* (COR). Ypsilanti, MI: High/Scope Educational Research Foundation.
- Hong, S. B., & Shaffer, L. (2015). Inter-professional collaboration: Early childhood educators and medical therapist working within a collaboration. *Journal of Education and Training Studies*, 3(1), 135-145. doi:10.11114/jets.v3i1.623

- Lim, C.-I., & H. Able-Boune (2005). Diversity competencies within early childhood teacher preparation: Innovative practices and future directions. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 26(3), 225–238.
[doi:10.1080/10901020500369803](https://doi.org/10.1080/10901020500369803)
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. Retirado de: <http://www.dge.mec.pt/ocepe/>
- MacNaughton, G. (1997). Who's got the power: Rethinking gender equity strategies in early childhood. *International Journal of Early Years Education*, 5(1), 57–66.
[doi:10.1080/0966976970050106](https://doi.org/10.1080/0966976970050106)
- Masnari, O., Schiestl, C., Weibel, L., Wuttke, F., & Landolt, M. (2013). How children with facial differences are perceived by non-affected children and adolescents: Perceiver effects on stereotypical attitudes. *Body Image*, 10(4), 515-523.
[doi:10.1016/j.bodyim.2013.05.007](https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2013.05.007)
- Nabors, L. A., Lehmkuhl, H. D., & Warm, J. S. (2004). Children's acceptance ratings of a child with a facial scar: The impact of positive scripts. *Early Education and Development*, 15(1), 79-92. [doi:10.1207/s15566935eed1501_5](https://doi.org/10.1207/s15566935eed1501_5)
- Oliveira-Formosinho, J. (2001). A educação multicultural da criança pequena: Um contributo para a construção da qualidade na educação de infância. In J. Oliveira-Formosinho & J. Formosinho (Coords.), *Associação Criança: Um contexto de formação em contexto* (pp. 125-147). Braga: Livraria Minho.
- Oliveira-Formosinho, J., & Andrade, F. F. (2001). A sala da Carvalhosa: Um processo contínuo de investigação-ação. In J. Oliveira-Formosinho & J. Formosinho

- (Eds.), *Associação Criança: Um contexto de formação em contexto* (pp. 148-164). Braga: Livraria Minho.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2002). A colaboração como sustentáculo da inclusão: Uma perspectiva ecológico-construtivista. *Inclusão*, 2, 49-74.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2011). Early education for diversity: Starting from birth. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(2), 223-235. [doi:10.1080/1350293X.2011.574410](https://doi.org/10.1080/1350293X.2011.574410)
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-Participação: A perspectiva educativa da Associação Criança*. Porto: Porto Editora.
- Organização das Nações Unidas (1989). *Convenção sobre os Direitos da Criança*. Nova Iorque: ONU.
- Organização das Nações Unidas (2006). *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência/ Incapacidade*. Nova Iorque: ONU.
- Pérez, G. (2004). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I: Métodos* (4^a ed.). Madrid: Editorial La Muralla.
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Stahmer, A., & Carter, C. (2005). An empirical examination of toddler development in inclusive childcare. *Early Child Development and Care*, 175(4), 321–33. [doi:10.1080/0300443042000266231](https://doi.org/10.1080/0300443042000266231)
- Stake, R. E. (1999). *Investigación com estudio de casos* (2^a ed.). Madrid: Ediciones Morata.
- Stake, R. E. (2009). *A arte da investigação com estudos de caso* (2.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vandenbroeck, M. (1999). *The view of the Yeti: Bringing up children in the spirit of self awareness and kindredship*. The Hague: Bernard Van Leer Foundation.

Wolfendale, S. (2000). Profiling early years and special needs: Celebrations of practice. In S. Wolfendale (ed.), *Special needs in the early years: Snapshots of practice* (pp. 1-14). London: Routledge/Falmer.

World Health Organization/ UNICEF (2012). *Early childhood development and disability: A discussion paper*. Geneva: World Health Organization.

World Health Organization/ World Bank (2011). *World report on disability*. Genebra: World Health Organization. Retirado de http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/en/index.html.

Recebido em 3/7/2016. Aceito em 3/12/2016.

Nota curricular e contacto das autoras

Sara Barros Araújo

Professora-Adjunta da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto (ESE-IPP), onde coordena o Mestrado em Educação Pré-Escolar. Doutorada em Estudos da Criança pela Universidade do Minho (UM), com licenciatura e mestrado em Psicologia pela mesma universidade. Membro da Direção da Associação Criança. Investigadora do Centro de Investigação e Inovação em Educação (ESE-IPP) e do Centro de Investigação em Estudos da Criança (UM).
Contacto e-mail: saraujo@ese.ipp.pt

Júlia Oliveira-Formosinho

Professora da Universidade Católica Portuguesa e Vice-presidente da Associação Criança. Membro da Direção da *European Early Childhood Education Research Association* (EECERA) e coordenadora dos números monográficos da revista desta associação europeia. Membro da direção do *Instituto Latinoamericano de Estudios sobre la Infancia* (ILADEI). Consultora do projeto *Contextos Integrados de Educação Infantil* (Universidade de S. Paulo).
Contacto e-mail: jffformosinho@gmail.com